مُعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها

الندوات والمؤتمرات ٢٠

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language

Institut National des Sciences Humaines
I.A.S.H
معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية

www.kaica.org.sa

خزانة الأستاذ الدكتور
محمد ازهري

معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

أبحاث مختارة

من مؤتمرات معهد ابن سينا في فرنسا

(من السادس ٢٠١٢م إلى التاسع ٢٠١٥م)

ح مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٧هـ
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.

مجموعة مؤلفين.
معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ أبحاث مختارة من مؤتمرات معهد ابن سينا.../ مجموعة مؤلفين.- الرياض، ١٤٣٧هـ.

(٤٩٠) ١٧ × ٢٤ سم.

ردمك: ٧-١-٩٠٨٠٨-٦٠٣-٩٧٨

١- اللغة العربية - تعليم (لغير الناطقين بها) أ- العنوان

ديوي: ٤١٨,٢٤ ١٤٣٧/٧٢١٤

رقم الإيداع: ١٤٣٧/٧٢١٤
ردمك: ٧-١-٩٠٨٠٨-٦٠٣-٩٧٨

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language

Institut Avicenne des Sciences Humaines
I.A.S.H
معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية

بحوث وأوراق عمل مؤتمرات معهد ابن سينا

نحو تأهيل أجود لمعلم العربية

للناطقين بغيرها

د. محمد أزهري ، د. أحمد قادم
كلية اللغة العربية، مراكش المغرب

المحور الثالث: ما يتعلق بمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

تمهيد:

تسعى هذه المداخلة إلى معالجة محور مهم من محاور تعليم العربية للناطقين بغيرها، ويتعلق الأمر بتأهيل المدرس. وجعل إعداده في صلب مقاييس الجودة، بعد أن نالت الدراسات التي تعنى بالمناهج عناية فائقة وكادت تستغرق الأبحاث التي تناولت موضوعات العربية للناطقين بغيرها، حتى إن كثيرا من الموضوعات لا تختلف فيها إلا العناوين، ونجدها متداولة لدى الباحثين بطرائق مختلفة، لكنها – وإن شكلت دعامة للتعليم – ليست كافية، بالنظر إلى التطور المتلاحق لطرق التدريس وتشعب الحاجيات وتنوع طلاب العربية واختلاف جنسياتهم وثقافاتهم وحاجياتهم.

ويقتضي هذا التنوع أن نبحث في الشخصيات وفق الحاجيات، وهو أمر متعذر بالنظر إلى الإمكانات التي يتطلبها، مما يدفع إلى مضاعفة الجهود في إعداد المعلمين حتى يستوعبوا هذا المعطى ويحققوا التنوع المطلوب أكاديميا وثقافيا واجتماعيا وبيداغوجيا، مسايرة لطبيعة المجال الذي يشتغلون فيه.

وهذا التنوع هو السبيل إلى الجودة والنجاعة المطلوبتين، إذ ليس كل من يدرس العربية يمكن أن يكون معلما للناطقين بغيرها، خاصة وأن الخلفيات المعرفية والثقافية للطلاب تكون مصاحبة لهم في قاعة الدرس، وتصورهم للحروف وجرس الألفاظ ودور الصوائت والصوامت في بناء المعنى لا يمكن التغافل عنه في لغة كالعربية التي تتنوع حروفها وإن تقاربت مجموعة منها في النطق وتتباين مضامين الكلم بتغيير النبر بالتفخيم والترقيق، مما يجعل المعرفة القبلية بمخارج الحروف وتصنيفها وتقليص المسافة النطقية بين المتلقي والمعلم أمرا جوهريا ونقصد بتقليص المسافة النطقية أن يكون التواصل بين الطرفين ملائما لمتطلبات التعلم بحيث لا يحس الطالب بصعوبة اللغة فينفر منها من الدرس الأول. وهذا الأمر موكول إلى المعلم.

وعليه أن يدرك المداخل المعرفية والبيداغوجية والأكاديمية المؤهلة له لرتق الهوة بين الطلاب واللغة الجديدة وبينهم ومدرس العربية، خاصة وأن كثيرا من العراقيل التي يصطدم بها المتعلمون تكون نفسية وترتد إلى الخلفيات التي تصاحبهم تجاه العربية أكثر مما هي جوهرية في اللغة العربية.

مما يعني أن خدمة العربية تبدأ من هذه النقطة في المقام الأول، أي تذويب الصعوبات النفسية أولا ثم استثمار التقنيات الحديثة ثانيا.

والحديث عن التقنيات الحديثة جزء من التكوين الأكاديمي المؤهل لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، خاصة أن الإلمام بالعلوم الإنسانية واللسانيات التطبيقية على الخصوص والتنوع الثقافي واكتساب لغات أخرى لا تكفي إذا لم يصاحب ذلك مستجدات الحاسوب وتقنيات العرض والتواصل

التي تشكل ميزة هذا العصر، بل إن الإنترنت أصبح جزءا لا يتجزأ من إعداد البرامج والمقررات، عندما يتعلق الأمر بالواجبات المنزلية واستكمال الدروس والانفتاح والدعم.

ولذلك ينبغي أن يؤخذ في الحسبان أن إعداد المقررات لم يعد يكفي فيه أن يكون الشخص معلما للعربية يملأ الفراغات المعدة سلفا وتنتج عربية بلا روح قد لا تتعدى الاستفادة منها الفصل الذي تدرس فيه.

إن العربية التي نسعى إليها لا ينبغي أن تكون عملة مزيفة عندما يخرج الطالب من الدولة المستضيفة يعجز عن توظيفها. ويجد صعوبة في استثمار اللغة التي تعلمها في بلد آخر، بل قد يجدها ممزوجة بكثير من المصطلحات العربية المعربة بلهجات العصر والمحافظة على نفس المكونات النطقية للغات الأجنبية.

إن الحديث عن الجودة في التعليم يقتضي تشخيص المعيقات والمزالق وتحديد الأهداف والوسائل، وتوزيع الأدوار وتوحيد البرامج والتكوينات الأكاديمية والبيداغوجية وجعل العربية الفصحى هي قطب الرحى في هذا المشروع لأنها أكثر ما يجمع كافة الفاعلين في هذا الميدان. تفاديا للقطيعة بين التنظير والممارسة لدى المدرسين، وبين التصور والواقع لدى المتعلمين، وهذا أمر يرتد في معظمه إلى التضارب الحاصل بين المناهج والواقع. ولهذا استند تصورنا إلى البحث في ما يجمع شتات هذه المناهج ويوحد المؤهلات الدنيا المطلوبة تحقيقا للجودة مع جعل التكوين الأكاديمي رافعة لذلك، فالعربية حمالة أوجه والإحاطة بالمقامات اللغوية يسهل من تنويع طرائق التعبير وإتاحة الفرصة للمتعلم أن يفهم ويعقل من خلال تنويع أشكال العرض أمامه دون توريطه في مطبات الخلاف النحوي والبلاغي، وإنما بجعل العبارات تتآزر في خدمة الفهم والإفهام والتواصل عموما.

وهذا التصور يقتضي أن تنعم المناهج الدراسية بكثير من المرونة تمكّن المدرس من ملء الفراغات انطلاقا من المخزون المعرفي والأكاديمي المكتسب الذي يتم إعداده خصيصا لخدمة تعليم العربية للناطقين بغيرها.

وبذلك نهوّن من مشاكل التركيب وبناء الجملة ونجعل الإمكانات المتاحة للتحصيل متنوعة ويسند بعضها بعضا بتدرج وإتقان، وألا يكون ذلك سببا لمطالبة الأعاجم بما يطالب به العرب في تعلم العربية، وأن نجعلهم أمام مشكلاتها سواء.

إننا ندعو من هذا المنطلق إلى استحضار المكونات الأساسية للغة العربية من نحو وصرف وبلاغة وتركيب وجعلها أساسات مركزية في التكوين الأكاديمي للمعلمين، ومداخل لا محيد عنها للمتعلمين لكن من خلال تيسيرها وجعلها مندمجة في التطبيق العملي للدروس دون أن تكون هذه القواعد مطلبا منفصلا، بل عاملا مساعدا على التواصل السليم والفهم القويم.

وهذه النظرة المندمجة من شأنها أن تذلل كثيرا من الصعاب التي تعترض المتعلمين، وتجعل بناء الجملة مشكلة مزمنة، نتيجة للفجوة العميقة بين القاعدة والتطبيق، وعدم إدراك الفروق الجوهرية بين الناطقين بالعربية سليقة وغير الناطقين بها أصلا.

وإحساسا منا بهذه المعطيات نخصص هذه الورقة لموضوع التأهيل والجودة من خلال عدة أسئلة ملحة.

أولا: المقومات الأكاديمية لمعلم العربية وسؤال الجودة:

عادة ما تحصر المقومات الأكاديمية لمعلم العربية للناطقين بغيرها في الشهادة التي يحصل عليها والزاد المعرفي ذي الصلة بالديداكتيك ومناهج التربية، فنجد المدرسين يحفظون عن ظهر قلب أهم النظريات وأسماء المناهج الوصفية والتعاقبية ومناهج التدريس وغيرها من المعارف الضرورية في التعليم، وهي أمور لا يتنازع حول أهميتها رأيان، بل هي محاور جوهرية في تعليم العربية وتعلمها.

لكننا نرى أنها غير كافية، عندما يتعلق الأمر بتعلم العربية للناطقين بغيرها، لأن حاجيات المتعلم الأعجمي غير حاجيات المتعلم العربي المبتدئ، ثم لأن العربية اشتهرت بصعوبتها وغناها بحيث لا يمكن الإحاطة بكل جوانبها.

ومن ثمة رأينا أن سؤال المقوم الأكاديمي للمعلم يعد ملحا بالنظر إلى مهمته التي يقبل عليها وهي تعلم العربية وفق أنساقها البنيوية والثقافية، أي أن تعلم اللغة لا يعني فقط ترديد بعض الكلمات والجمل وربطها بالمواقف كي يتسنى للمتعلم تكرارها في مواقف مماثلة، وإنما هي شحنة لغوية وثقافية ومعرفية تقتضي الإلمام بكافة الشروط المصاحبة لها، وهذا الإلمام هو الذي يحدد مكانة المعلم أمام طلابه في برامج العربية لأغراض خاصة، وكلما اهتزت صورة الأستاذ أمام المتعلم، كانت العملية التعليمية فاشلة.

وقد حدد الباحثان رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة العوامل المحددة لمكانة المعلم أمام طلابه في مجموعة من المداخل منها[1]:

- تمكنه من اللغة العربية.
- إلمامه بمادة التخصص.
- مهارات الاتصال اللغوي عنده استماعا وكلاما وقراءة وكتابة.
- مهارات الاتصال غير اللفظي وقدرته على التفاعل.
- إلمامه بالثقافة العربية.

(١) رشدي أحمد طعيمة، ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات الاسيسكو، المغرب، ٢٠٠٦، ص: ٢٦٠.

- توافره على الكفايات التدريبية.

وقد شملت هذه العوامل كل المتطلبات الضرورية لقياس الجودة، لأن المعلم الذي يمتلك اللغة ولا يمتلك طرائق تعريفها، لا يمكن أن يحظى بقبول المتعلم، ولما كان التعلم يبنى على طرفين هما المعلم والمتعلم فإن حاجة المتعلم للغة لا تقل أهمية عن حاجة المعلم إلى هذه المواصفات المذكورة.

ولا يمكن الحديث عن التمكن من اللغة العربية دون تحديد طبيعة هذا التمكن، وما يصاحبه من أسئلة نغفل عنها في كثير من الأحيان ولعل أهمها:

- عن أي لغة نتكلم؟
- هل كل من يتكلم العربية متمكن منها؟
- ما هي الحدود الدنيا للتمكن؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة تتطلب منا الاعتراف أن اللغة العربية كُلٌّ لا يتجزأ، فهي حروف وكلمات وجمل وأصوات يتم التواصل بوساطتها، لكنها في الآن نفسه قواعد نحوية وبلاغية لا يمكن إقصاؤها، ومعجم متغير لا يستغني عن السياق للدلالة عن الأغراض من الكلام.

وقد حذا هذا التصوّر بالعرب القدامى إلى تقعيد القواعد وحفظ اللغة ودراسة كل ما له صلة بالبيان من عبارات إشارات وخطوط وأحوال ومقامات.

وكان لهذه الدراسات دور بارز في انتشار العربية والإقبال عليها من لدن الوافدين على الدين الإسلامي والباحثين عن العربية لأغراض خاصة.

ويكفي أن نذكر "البيان" لتتبادر إلى أذهاننا مفاهيم التواصل والتبليغ والإلقاء والبلاغة والفصاحة والنظم وغيرها من العلوم ذات الصلة "بالبيان والتبيُّن" وفقه اللغة والنحو والصرف.

وقد توسع علماء العربية في هذه الخصائص التي اختصت بها العربية بحيث سموا بها كتبهم وجعلوا منها تخصصات قائمة الذات وموارد معرفية لا غنى لدارس العربية عنها.

وكادت البلاغة أن تكون بؤرة هذه العلوم لارتباطها بالتبليغ والإفهام والتحسين والتأثير، وجعلوا تحصيل هذه العلوم ناقصا إذا لم يتوافر عنصر الإلقاء، أي القدرة على النطق الجيد للحرف، وعلاقة الإشارة بالعبارة وصلة ذلك كله بالفصاحة.

ولكي لا تختلط المفاهيم نؤكد أننا نفصل بين البلاغة والفصاحة من حيث المفهوم، ذلك أن البلاغة لها صلة بالمعاني والفصاحة لها صلة بالأصوات، فالبلاغة هي "مطابقة الكلام لمقتضى الحال"[1]،

(١) الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، وضع حواشيه: إبراهيم شمس الدين، ط ١، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٢، ص: ٢٠.

والفصاحة هي "تمام آلة البيان"[1].

وقد عرف الجاحظ البيان بأنه كل شيء "كشف لك قناع المعنى وهتك الحجاب دون الضمير، حتى يفضي السامع إلى حقيقته ويهجم على محصوله، كائنا ما كان ذلك التبيان، ومن أي جنس كان الدليل، لأن مدار الأمر والغاية التي يجري إليها القائل والسامع إنما هو الفهم والإفهام"[2].

ولما كان البيان بهذه الأهمية وكان غاية يجري إليها القائل والسامع في الفهم والإفهام، تبين لنا أهمية الاطلاع على البيان العربي بالمفهوم البلاغي الذي ينظر إلى اللغة في أرقى مظاهرها دون إغفال لدور المتكلم في جعل اللغة تجسيدا لهذا الرقي ودرجاته.

ونقصد بهذا الكلام أن طرائق البيان متعددة ودرجاته متفاوتة وأساليبه متنوعة.

ولا يمكن لمعلم العربية للناطقين بغيرها أن يكون على مستوى واحد مع تلميذ تعلم العربية وأتقن الواجبات المدرسية وحفظ النماذج، ولكن ينبغي أن يكون على درجة من الوعي والتأهيل الأكاديمي تؤهله للرقي بمستوى الطلاب بعد أن يكون قد تشبع بالقواعد وخبر مواطن الجمال في اللغة، وامتلك أسرارها.

وهذه المواصفات لا تتحقق بمعزل عن التكوين الأكاديمي الذي يحصن المعلم من مزالق الرتابة وتكرر نفس العبارات والعجز عن مواجهة أسئلة المتعلمين.

ولا يمكن فصل الكتابة في البيان عن الدوافع اللغوية في عمومها، فالبيان إفهام المتلقي المقصود من العبارة بوسيلة يدركها وتكشف المستور المختلج في ذهن المتكلم، وإخراج المستور إلى المعلوم هو بمعنى الإفصاح وبه "تحيا تلك المعاني"[3]، وبذلك يكون الجاحظ قد أولى أهمية كبرى للتعبير في تحقق البيان، ولديه إن "البيان بصر والعي عمى"[4]، والعي هو العجز عن كشف قناع المعنى لعارض من العوارض التي تلحق صاحبه فيختل وضوح الدلالة بين المرسل والمتلقي، ومن به وسيلة البيان لأن "البيان من نتاج العلم والعي من نتاج الجهل"[5]، و"العقل رائد الروح والعلم رائد العقل والبيان ترجمان العلم"[6].

أما الدلالة على المعاني فتكون بـ:

١- اللفظ: وهو خاص بالإنسان لأنه الناطق من بين المخلوقات.

---

(١) نفسه، ص: ٢٠.

(٢) الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر، ١٩٤٨، ١/ ٧٦.

(٣) البيان والتبيين: ١/ ٤٢.

(٤) نفسه: ١/ ٤٣.

(٥) نفسه: ١/ ٤٣.

(٦) نفسه: ١/ ٤٣.

والفصاحة هي "تمام آلة البيان"[1].

وقد عرف الجاحظ البيان بأنه كل شيء "كشف لك قناع المعنى وهتك الحجاب دون الضمير، حتى يفضي السامع إلى حقيقته ويهجم على محصوله، كائنا ما كان ذلك التبيان، ومن أي جنس كان الدليل، لأن مدار الأمر والغاية التي يجري إليها القائل والسامع إنما هو الفهم والإفهام"[2].

ولما كان البيان بهذه الأهمية وكان غاية يجري إليها القائل والسامع في الفهم والإفهام، تبين لنا أهمية الاطلاع على البيان العربي بالمفهوم البلاغي الذي ينظر إلى اللغة في أرقى مظاهرها دون إغفال لدور المتكلم في جعل اللغة تجسيدا لهذا الرقي ودرجاته.

ونقصد بهذا الكلام أن طرائق البيان متعددة ودرجاته متفاوتة وأساليبه متنوعة.

ولا يمكن لمعلم العربية للناطقين بغيرها أن يكون على مستوى واحد مع تلميذ تعلم العربية وأتقن الواجبات المدرسية وحفظ النماذج، ولكن ينبغي أن يكون على درجة من الوعي والتأهيل الأكاديمي تؤهله للرقي بمستوى الطلاب بعد أن يكون قد تشبع بالقواعد وخبر مواطن الجمال في اللغة، وامتلك أسرارها.

وهذه المواصفات لا تتحقق بمعزل عن التكوين الأكاديمي الذي يحصن المعلم من مزالق الرتابة وتكرر نفس العبارات والعجز عن مواجهة أسئلة المتعلمين.

ولا يمكن فصل الكتابة في البيان عن الدوافع اللغوية في عمومها، فالبيان إفهام المتلقي المقصود من العبارة بوسيلة يدركها وتكشف المستور المختلج في ذهن المتكلم، وإخراج المستور إلى المعلوم هو بمعنى الإفصاح وبه "تحيا تلك المعاني"[3]، وبذلك يكون الجاحظ قد أولى أهمية كبرى للتعبير في تحقق البيان، ولديه إن "البيان بصر والعي عمى"[4]، والعي هو العجز عن كشف قناع المعنى لعارض من العوارض التي تلحق صاحبه فيختل وضوح الدلالة بين المرسل والمتلقي، ومن به وسيلة البيان لأن "البيان من نتاج العلم والعي من نتاج الجهل"[5]، و"العقل رائد الروح والعلم رائد العقل والبيان ترجمان العلم"[6].

أما الدلالة على المعاني فتكون بـ:

١- اللفظ: وهو خاص بالإنسان لأنه الناطق من بين المخلوقات.

---

(١) نفسه، ص: ٢٠.

(٢) الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر، ١٩٤٨، ١/ ٧٦.

(٣) البيان والتبيين: ١/ ٤٢.

(٤) نفسه: ١/ ٤٣.

(٥) نفسه: ١/ ٤٣.

(٦) نفسه: ١/ ٤٣.

والفصاحة هي "تمام آلة البيان"[1].

وقد عرف الجاحظ البيان بأنه كل شيء "كشف لك قناع المعنى وهتك الحجاب دون الضمير، حتى يفضي السامع إلى حقيقته ويهجم على محصوله، كائنا ما كان ذلك التبيان، ومن أي جنس كان الدليل، لأن مدار الأمر والغاية التي يجري إليها القائل والسامع إنما هو الفهم والإفهام"[2].

ولما كان البيان بهذه الأهمية وكان غاية يجري إليها القائل والسامع في الفهم والإفهام، تبين لنا أهمية الاطلاع على البيان العربي بالمفهوم البلاغي الذي ينظر إلى اللغة في أرقى مظاهرها دون إغفال لدور المتكلم في جعل اللغة تجسيدا لهذا الرقي ودرجاته.

ونقصد بهذا الكلام أن طرائق البيان متعددة ودرجاته متفاوتة وأساليبه متنوعة.

ولا يمكن لمعلم العربية للناطقين بغيرها أن يكون على مستوى واحد مع تلميذ تعلم العربية وأتقن الواجبات المدرسية وحفظ النماذج، ولكن ينبغي أن يكون على درجة من الوعي والتأهيل الأكاديمي تؤهله للرقي بمستوى الطلاب بعد أن يكون قد تشبع بالقواعد وخبر مواطن الجمال في اللغة، وامتلك أسرارها.

وهذه المواصفات لا تتحقق بمعزل عن التكوين الأكاديمي الذي يحصن المعلم من مزالق الرتابة وتكرر نفس العبارات والعجز عن مواجهة أسئلة المتعلمين.

ولا يمكن فصل الكتابة في البيان عن الدوافع اللغوية في عمومها، فالبيان إفهام المتلقي المقصود من العبارة بوسيلة يدركها وتكشف المستور المختلج في ذهن المتكلم، وإخراج المستور إلى المعلوم هو بمعنى الإفصاح وبه "تحيا تلك المعاني"[3]، وبذلك يكون الجاحظ قد أولى أهمية كبرى للتعبير في تحقق البيان، ولديه إن "البيان بصر والعي عمى"[4]، والعي هو العجز عن كشف قناع المعنى لعارض من العوارض التي تلحق صاحبه فيختل وضوح الدلالة بين المرسل والمتلقي، ومن به وسيلة البيان لأن "البيان من نتاج العلم والعي من نتاج الجهل"[5]، و"العقل رائد الروح والعلم رائد العقل والبيان ترجمان العلم"[6].

أما الدلالة على المعاني فتكون بـ:

١- اللفظ: وهو خاص بالإنسان لأنه الناطق من بين المخلوقات.

---

(١) نفسه، ص: ٢٠.

(٢) الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر، ١٩٤٨، ١/ ٧٦.

(٣) البيان والتبيين: ١/ ٤٢.

(٤) نفسه: ١/ ٤٣.

(٥) نفسه: ١/ ٤٣.

(٦) نفسه: ١/ ٤٣.

٢- الإشارة: وتتغيا طلب المعنى بأحد الأعضاء دون الاستعانة باللفظ، وهي شريكة اللفظ وعونه في التواصل والتبليغ.

٣- الخط: والقصد به خط الحروف، وهو من وسائل التعبير عن المعنى ومن وسائل البيان المركزية في حياة الإنسان ولذلك قيل "والقلم أبقى أثرا واللسان أكثر هذرا"[١].

٤- العقد: وهو الحساب دون اللفظ والخط.

٥- النصبة: وهي الحال الناطقة بغير اللفظ والمسيرة بغير اليد وذلك ظاهر في خلق المخلوقات، ودلالة عظمتها على عظمة خالقها.

ويتضح من خلال عرضنا للبيان ووسائل الدلالة على المعنى أن اللغة العربية - وهي لغة البيان - لا يمكن أن تدرس بمعزل عن سياقها العام، والعلم بالعربية لا يتجزأ ولا ينفصل عن العلم بعلوم العربية وطرائق التعبير وتفاوتها وتباين درجات مستعمليها في التعبير والتواصل، مما يجعل دراسة البيان العربي في صدارة العلوم التي ينبغي لمن يتصدى لتدريس العربية أن ينال فيه حظه من التكوين الأكاديمي، حرصا على سلامة اللغة وتنويعا للموارد المعجمية الضرورية للمقبلين على التعلم وتجنبا لأسباب العيّ اللغوي، الذي يؤول في معظمه إلى ضعف التكوين البلاغي لدى المقبلين على التدريس وعدم درايتهم بعيوب الإلقاء والمخلات بالفصاحة مما ينعكس سلبا على تعليم العربية، ويجعل عيوب الإلقاء المكتسبة تتسلل إلى أذهان المتعلمين وألسنتهم، وتنضاف إلى الصعوبات النطقية بالحرف العربي لديهم.

ولأهمية الإلقاء في التواصل، اعتنى به علماء العربية قديما وحديثا، خاصة وأن اللغة في جوهرها أصوات تلقى وتتباين مضامينها ومن شأن العيوب المصاحبة للنطق أن تخل بالغرض من القول. فإن المستقبل يتلقى "الرسالة" في صورة تيار من الأصوات التي يرتبها في وحدات يعطيها معنى محددا، وظيفة كل منها بالنسبة لغيرها في ضوء ألفته بنظام اللغة ومعرفته بسياق الكلام ثم ربط هذا كله بما لديه من خبرة سابقة بالمجال"[٢].

ويهمنا من هذا النص التنصيص على الأصوات وترتيبها ودور ذلك في تشكيل وحدات مستقلة ذات معنى مرتبط بمعاني الوحدات الصوتية الأخرى المشكلة للقول عموما.

وقد نص الباحثان في "تعلم اللغة اتصاليا" على مقومات العملية الاتصالية من خلال رصد مقومات عملية الاتصال وضبط أدوار الرسالة والمرسل والوسيلة والمستقبل[٣].

(١) البيات والتبيين: ١/ ٤٥.

(٢) تعليم اللغة العربية اتصاليا، ص: ٣١.

(٣) تراجع مقومات عملية الاتصال في تعليم اللغة اتصاليا، ص: ٣٥-٣٦.

ونأخذ منها، في هذا السياق، ما يتعلق بمعلم العربية وهو المرسل في هذه الحالة إذ ينبغي أن تتوفر فيه الشروط الآتية[1]:

- وضوح الفكرة في ذهنه.
- الخبرة بالموضوع.
- تنوع طرائق العرض.
- وضوح الصوت.
- إعادة عرض الأفكار بتفصيل أكثر.
- ضرب أمثلة لجعل الرسالة محسوسة وليست مجردة.

وإذا تأملنا هذه الشروط، وجدناها مستوعبة لمتطلبات التأهيل المفترض في المعلم، وتجمع بين الأداء اللغوي والمكاسب المعرفية اللازمة، إضافة إلى المقومات الشخصية ذات الصلة بالنطق والفصاحة، حتى لا تكون عيوب الإلقاء عائقا أمام وضوح الرسالة؛ إذ لا يكفي أن يكون المرء ملما بالأساليب قادرا على تطويع اللغة ومنحها حياة أفضل مما تعيشه داخل القواميس بل تلزمه القدرة على أدائها وإيصالها إلى المتلقي في حلة قمينة بها، زادها اللغة والأسلوب وأداتها الصوت والإيقاع، حتى يتحقق ما سمي بمراعاة المقام ومطابقة الكلام لمقتضى الحال.

ولذا ينبغي أن يكون من ينهض بتدريس العربية واعيا بمقامات الكلام المختلفة وبمستويات المتلقين وقادرا على مخاطبتهم. يقول الجاحظ في هذا الشأن: "والبيان يحتاج إلى تمييز وسياسة وإلى ترتيب ورياضة وإلى تمام الآلة وإحكام الصنعة، وإلى سهولة المخرج وجهارة النطق وتكميل الحروف وإقامة الوزن، وأن حاجة المنطق إلى الحلاوة والطلاوة كحاجته إلى الجزالة والفخامة، وأن ذلك من أكثر ما تستمال به القلوب وتثنى به الأعناق وتزين به المعاني"[2].

ويتضح من خلال هذا النص أن دور الفصاحة محوري في التواصل اللغوي بين الأفراد، وهو ما عبر عنه بتمام الآلة، أي آلة النطق وينضاف إليها التدريب والرياضة على الإلقاء، ومن شأن إتقان التواصل أن تستمال به القلوب إلى القول، ويكون التأثير أقوى، فإن المتعلم لا يمكن أن يظفر برصيد لغوي ذي بال إلا إذا أحب المادة المعرفية التي تعرض عليه وانجذب إلى معلمه وتذوق طريقته في التدريس.

ثم إن مفهوم الفصاحة بهذه الرؤية متعدد المسارب تتآزر فيه اللغة والأداة، وتتحكم فيه الوظيفة الإبلاغية بشكل جوهري، ومتى اختلت الأداة كان التشويش على الوظيفة أيسر وبلوغ البيان أعسر.

---

(١) نفسه، ص: ٣٥.

(٢) البيان والتبيين: ١/ ١٤.

وتجنبا لهذه المزالق التواصلية كان البحث في عوائق الفصاحة ذات الصلة بالمتكلم، وهو ما سمي بعيوب الإلقاء، وهي ذات صلة بالصوت أولا وأخيرا.

ولم يكن فصل الصوت عن التأليف إلا مسألة إجرائية حتى يتم رصد العيوب الصوتية بالموازاة مع الوقوف على مظاهر اللحن التي تعد خرقا للنظام الداخلي للغة[1]، وهو ما يعني أن المعبر عنه "لا يمكن أن يكتسي صبغة الأثر الجمالي إلا إذا أدخلنا في الاعتبار نظامه الصوتي، كما أن التأثير في المستمع أو القارئ يعود فيه أكثره لهذا النظام"[2].

ومن شأن العناية بعلم الأصوات وعلوم البلاغة أن تسهم في تأهيل معلم العربية إلى مستويات ترقى بالتدريس من مجرد تكرار العبارات والمعاني إلى تعلم العربية بكل متعلقاتها الجمالية والنحوية والصرفية والإيقاعية.

وقد ركزنا على البلاغة والأصوات في هذا المحور من المداخلة نظرا لأهميتهما في البنية التركيبية للعربية، وكذلك بالنسبة لمعلم العربية ومتعلمها، لأن من شان تدريس اللغة دون الوعي بعيوب الإلقاء أن يعمق الأعطاب التي تلاحق المتعلمين خاصة ما يتعلق بالعيوب المتفشية في نطق الحروف والخلط الكبير بينهما كما هو الشأن بين التاء والثاء، والدال والذال، والراء والغين، والسين والصاد، والزاي والظاء، وغيرها.

فإذا أضيف إلى هذه الصعوبات عدم دراية المعلم بعيوب الإلقاء أو عجزه عن إقامة الحروف، يكون المشكل أكبر.

وقد أحصى الجاحظ هذه العيوب في البيان والتبيين، ونذكر منها:

- اللثغة: وتظهر في أربعة حروف هي القاف والسين واللام والراء[3]، ونظرا لصعوبة النطق بهذه الحروف فإن صاحبها يضطر نتيجة لكثرة دورانها في اللغة إلى الاستعاضة عنها بحروف أخرى مشابهة، وكثيرا ما تقع اللثغة في الراء فيستبدل بالياء أو الغين أو الذال أو الظاء.
- التمتمة والفأفأة: تردد وتلعثم لسان الأول في نطق التاء والثاني في إقامة الفاء.
- الحبسة: وهي "أن يثقل الكلام على الشخص، فلا ينطق به بطلاقة، وإنما بعد قليل من التعمل والكلفة"[4].

وصفوة القول أن العيوب في طريقة الكلام تشكل عائقا أمام تبليغ الخطاب اللغوي على الوجه

(١) إدريس بلمليح، الرؤية البيانية لدى الجاحظ، ط ١، مطبعة النجاح الجديدة، ١٩٨١، ص: ١٥٣.
(٢) الرؤية البيانية لدى الجاحظ، ص: ١٥٨.
(٣) البيان والتبيين: ١/ ٣٣.
(٤) الرؤية البيانية عند الجاحظ، ص: ١٥٢.

الصحيح الذي يهدف أساسا إلى التواصل اللفظي السليم من الشوائب، فإن المعنى القائم في الذهن يحتاج إلى وسيلة قادرة على تبليغه.

ولا نريد من استحضارنا للدرس البلاغي والنحوي لدى القدماء أن يفهم من كلامنا فصل اللغة عن الحياة المعيشة، فإن ذلك من عوائق التواصل التي حذر منها الباحثون في تعليم اللغة لأغراض خاصة[1]، إذ ينبغي التخلص من تقديم القواعد اللغوية عن طريق الجمل المصطنعة والمعزولة عن السياق[2]، ومراعاة أن تكون المواد الأصلية منسجمة مع تطلعات المتعلمين ومتكاملة تغطي الأنواع "المختلفة للكفايات الاتصالية"[3].

إن الحديث عن اللغة وبنيتها أملته طبيعة اللغة العربية بشكل خاص، من حيث كونها وعاء تتكامل فيه الصوائت والصوامت وجرس الحروف والألفاظ، ولذلك حرصنا على إثارة المزاوجة بين اللغة وبنيتها حتى يكون المعلم مدركا للفروق بين النوع والكيف وأن يوفر للعملية التعليمية شروطها لأنه لا يمكن فصل اللغة العربية عن ضوابطها[4].

ثم إن استحضار الجانب البلاغي من شأنه أن يدعم المستوى التداولي في القول، فإن العربية عموما تتوفر على أصول لا تتغير وهي المستوى الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي والأسلوبي والكتابي[5]، لكن هذه المستويات تظل مع ذلك تقعيدية أو بنائية في أحسن الأحوال، والإشكال يكون عندما يكون المنطوق غير مقصود ويتوجب الاهتمام بالمقام[6]، ولا سبيل إلى معرفة المعنى المقامي بمعزل عن امتلاك المعرفة البلاغية بفروعها الثلاثة أي: المعاني والبيان والبديع، وأثر المقام في الاستعمال اللغوي أي التداوليات.

وهذه المتطلبات تبرز المكانة المهمة للتكوين الأكاديمي لمعلم العربية للناطقين بغيرها، لأن هذه العملية أكبر من مجرد المعرفة بالقراءة والكتابة والتواصل المقنن، بل هي نقل تجربة روحية وغرسها في مجال يسعى إلى تنميتها ولا يملك من الوسائل إلا ما يقدمه المعلم.

ومتى كان التكوين الأكاديمي لمعلم العربية متذبذبا نقل هذه التجربة معوقة إلى المتعلمين وقدم صورة مشوهة عن العربية وهي لغة الجمال والجلال، وتحتاج إلى أن تلقن في أبهى صورها، وأن تتنوع

(١) نذكر منهم، أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، في مؤلفهما المشترك تعليم اللغة اتصاليا.

(٢) تعليم اللغة اتصاليا، ص: ٧٧.

(٣) نفسه، ص: ٧٦.

(٤) خالد حسن أبو عمشة، تعليم العربية للناطقين بغيرها، في ضوء اللسانيات التطبيقية، ط ١، كنوز المعرفة، ٢٠١٥، ص: ٩.

(٥) نفسه، ص: ٢٥.

(٦) نفسه، ص: ٢٥.

الاختيارات اللغوية حتى يدرك المتعلم أن المعاني تؤتى من مواطن مختلفة وأن بعضها أحسن في التعبير من بعض حسب المقامات المسيجة للقول.

ولا غَرْو أنْ رَهَنَ الدكتور أبو عمشة، نجاح المعلم في مهمته بثلاثة جوانب متكاملة هي[1]:

١- الكفاية اللغوية: أي الاستعمال الصحيح للغة.

٢- الإلمام بمجال البحث: أي الإلمام بالبحث اللساني.

٣- مهارة التعليم: أي الممارسة الميدانية، استنادا إلى البحث اللساني والتربوي.

وهذا التوجه نراه منسجما مع التأهيل الأكاديمي في عمومه. ومن شأنه أن ينبذ الطريقة التقليدية التي رانت على مناهج التدريس التي تستند إلى الكتابة لترسيخ البنية الشكلية للحرف والكلم في الذهن موازاة مع النطق "مما أنتج طلبة ضعافا في مهاراتهم الاتصالية"[2]، وهذا الضعف لا يمكن تجاوزه إلا باستحضار الجوانب التداولية في اللغة، حيث يعطي التواصل دورا مركزيا يساهم في تفعيل الاستماع والكلام والقراءة والكتابة بشكل متواز يكون فيه الترتيب مسألة إجرائية يستجيب لضرورات الرسالة اللغوية وأشكالها حسب المقتضيات المقامية[3].

ومن شأن تدريس اللغة في أبعادها التداولية أن يزيل عن الشكل المعرفي صيغة التمارين التطبيقية التي يتم التمرن عليها في كل المقامات رغم اختلاف الدواعي والحاجات اللغوية لدى الأفراد، وأن يساعد على تقديم لغة عربية حديثة لا تركن إلى التراكيب النحوية البائدة التي يحتفظ بها للاستشهاد، بل تمتاح من التراكيب الشائعة والجميلة والسهلة التي تمتن الألفة اللغوية لدى الراغبين في العربية باعتبارها لغة ثانية[4].

وعلى هذا الأساس ينبغي أن يعاد النظر في المناهج، وأن يتسلح واضعوها بثقافة نحوية وبلاغية ميسرة، تنضاف إلى الاطلاع على الدراسات اللسانية الحديثة ومناهج التدريس المختلفة والمزاوجة بين النظرية والممارسة، وتوجيه هذه الفروع وجهة علمية تيسر بناء الجملة العربية، وتزيح العقبات أمام الدارسين، بالتوجه رأسا إلى بؤرة التشويش اللغوي ألا وهو العبارة.

إن معالجة مشكل الجملة في اللغة العربية سيكون حتما فتحا مبينا في مجال تسهيل التدريس، لكنه لن يحل المشكل من جذره إلا إذا رافقته العناية بالمعجم، ذلك أن حل مشكل البنية اللغوية للجملة يمكن أن يعالج بالتدريب والتعلم والتقريب، لكن المعجم اللغوي هو ذلك الخزان الذي يلجأ إليه المتعلم للتعبير

(١) خالد أبو عمشة، تعليم العربية للناطقين بغيرها، ص: ٤٩.

(٢) نفسه، ص: ٥٠.

(٣) نفسه، ص: ٥١.

(٤) تعليم العربية للناطقين بغيرها، ص: ٨٧.

عن حاجاته، ولذلك وجبت العناية بالمرادفات والأضداد وتنويع البدائل اللغوية المتاحة للمتعلم، خاصة من المعجم المتداول والمرتبط بالعصر الذي يكثر دورانه على الألسن وفي وسائل الإعلام المختلفة، فالمعجم ذخيرة التواصل اليومي.

وإذا تقرر أن صعوبات الجملة العربية عويصة ومتنوعة، فإن التكوين ينبغي أن يكون رفيعا، وقد تمت الإشارة إلى أن "الحقيقة التي يجب أن تقتنع بها على مضض، هي أن أغلب مدرسي اللغة لا يتوافرون على ثقافة لسانية كافية"[1].

وهذا الحكم دعامة قوية لضرورة التأهيل الأكاديمي للمعلمين قبل تمكينهم من ولوج الفصول الدراسية.

ثانيا: المقومات الثقافية لمعلم العربية وسؤال الهوية:

تطرح المسألة الثقافية أسئلة جوهرية عدة، عندما يتعلق الأمر بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من قبيل:

- عن أية ثقافة نتكلم؟
- ما علاقة اللغة بالثقافة؟
- ما موقع الثقافة في توجيه المعنى؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها، في سياق الحديث عن تعليم اللغة، له ما يعضده، خاصة وأن الثقافة، بصفة عامة، وسيلة جيدة لتقدير المعلومات وتطبيقها[2].

ثم إنه باستعراضنا لأسباب تعلم العربية نجد السبب الثقافي من أبرزها، وقد أجمعت أغلب البحوث ذات الصلة بتعليم اللغة إلى أن أسباب الإقبال عليها غالبا ما تكون:

- ثقافية.
- أو دينية.
- أو اجتماعية.
- أو سياسية.
- أو اقتصادية.

والحديث عن علاقة اللغة بالثقافة يجرنا إلى الحديث عن المحيط اللغوي، بصفة عامة، حيث يرى المشتغلون في الميدان أنه "أصبح تعليم الثقافة منهجيا مفيدا لتعليم أي لغة أجنبية، وخاصة اللغة العربية

(١) المصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ط ١، الهلال العربية، الرباط، ١٩٩٠، ص: ٣٧.

(٢) سباستيان مايزل، العلاقة بين تعليم اللغة وتعليم الثقافة في الصف، أمثلة ميدانية من ميشغن، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٩، ص ٤٠١.

التي تعتبر لدى كثير من دارسيها لغة صعبة وغير مألوفة، حيث تساهم الثقافة في تسهيل الأمر على المدرس والدارس"[1].

وهذا التصور يستند إلى الدور المحوري الذي تقوم به الثقافة العربية في تسهيل التواصل باللغة، خاصة وأن تقديم اللغة بدون مرجعية ثقافية عربية أصيلة يجعل الكلام خارج السياق، ويعوص الفهم، ويعوق المشاركة الفعلية في بناء المعنى، لأن العلاقة بين اللغة والثقافة هي بمثابة العلاقة بين الروح والجسد؛ فالثقافة هي مفتاح الفهم الدقيق للغة، لأن كل لغة تنمو داخل المجتمع لا تنفصل عن العادات والتقاليد والأعراق.

والاكتساب المتدرج للغة لا يؤتى أكله إلا إذا كان مصحوبا بمعرفة عامة بالمحيط والبيئة، وقد وقفنا على أثر الثقافة في فهم العرب للشواهد البلاغية على الخصوص؛ فإن الوقوف على الكنايات المبثوثة في المصادر يصعب فهمها بمعزل عن الوسط العربي، وكذلك التعامل مع النصوص القديمة التي تحتوي هذه الكنايات والأساليب. ولنأخذ مثلا هذه النماذج:

- كثير رماد القدر.
- جبان الكلب.
- مهزول الفصيل.
- نؤوم الضحى.

فإن بلوغ كُنْهها هو السبيل الوحيد إلى دورانها على الألسن ولا تتأتى معرفة مضامينها من خلال المعاني المعجمية للألفاظ، بل لا يمكن أن تؤدي هذه العبارات أي دور لدى المتلقي ما لم ترتبط الكنايات بالمجتمع وثقافته السائدة، فيفهم أنه في ثقافة الإنسان العربي المرتبط بالصحراء المترامية الأطراف تكون كثرة الرماد دليلا على الطهي الكثير لإكرام الضيوف وليس دليلا على كثرة القمامة، وكذلك كون جبان الكلب دليلا على الكرم، لأن كلبه ألف الضيوف ولم يعد ينبح على أحد، والأمر نفسه يقال عن مهزول الفصيل، وهو صغير الناقة الذي ذُبحت أمُّه إكراما للضيوف.

وهكذا يتضح أن الثقافة العربية المرتبطة بالمعيش اليومي قد أسهمت في بناء المعنى عندما يتعلق الأمر بالكنايات، وأن الاقتصار على المعنى المعجمي للألفاظ غير مقصود في هذه المقامات بل إن المعنى المعجمي يسير في الاتجاه المعاكس للمعنى المطلوب، وهو ما يزكي دور العامل الثقافي في توجيه المعنى.

إن الثقافة هي مفتاح الفهم الصحيح للغة، وبدون المعرفة المسبقة بثقافة العرب لا يمكن للغة أن تؤدي أدوارها، بل ستبقى حبيسة المواقف والوضعيات التي تدرس في الفصول، ولا يتوقف الأمر عند

(١) سباستيان مايزل، العلاقة بين تعليم اللغة وتعليم الثقافة، ص: ٣٩٨.

هذا الحد، بل ينبغي أن يفهم المتعلم الفروق بين الثقافات الغربية والثقافة العربية، في اللباس، والتحية، والأكل، والأسرة والقبيلة، وغيرها من الأمور الجوهرية ذات الصلة بالدين واللغة والعادات، كآداب الدخول إلى البيوت، وقواعد الزيارة، وصلة المسلم بالأديان الأخرى، وغير ذلك، مما يثير المقبل على تعلم العربية، إذ لا يمكن الفصل بين اللغة والدين والثقافة.

فاللغة هي التعبير الشفوي عن الثقافة وهي لغة الدين لدى المسلمين، وتعلم العربية لا ينفصل عن تعلم الثقافة الإسلامية والعربية من هذا الجانب، وكلما كان المتعلم مسلحا بالوعي الثقافي، سهل عليه أمر تعلم العربية.

وقد نجحت كثير من التجارب في البلدان العربية، لأن الأجنبي يعيش الثقافة العربية بموازاة مع تعلم اللغة، خاصة وأن البرامج الدراسية تتضمن الاختلاط بالناس في الأسواق والأماكن العمومية، والاستفادة من الرحلات السياحية، والتعامل المباشر مع المواقف، والاقتراب من أصحاب اللغة في حقيقتهم، لا كما تصورها بعض وسائل الإعلام المغرضة.

وبهذه الطريقة "عندما يتعرف الطالب هذه العادات يمكننا أن نتوقع أن يتصرف بطريقة مناسبة اجتماعيا"[1]، ولا يكفي أن يعلم الطالب ثقافة الغير، بل ينبغي أن نبني جسورا بين الثقافتين، وأن يبدأ الوعي الثقافي من الحصة الأولى لتعلم العربية[2].

والحديث عن الثقافة يضع المعلم في صلب المشكل اللغوي لدى الراغبين في تعلم العربية، فاللغة مظهر من مظاهر الثقافة. وقد تناولنا بعض الوجوه التي ينبغي للمعلم أن يتقنها، وتكلمنا عن البلاغة والنحو واللسانيات. لكن الدرس اللغوي لا يكفي لمواجهة الحاجيات اللغوية لدى المقبلين على العربية، ولذلك وجب أن يكون الوعي الثقافي من الكفايات المطلوبة في معلم العربية، ونقصد بالوعي الثقافي إلمامه بالثقافة العربية واطلاعه على ثقافة المتعلمين الذين يدرسهم حتى يتمكن من ربط الجسور بين الثقافتين ويسهل عليه تقوية العرض اللغوي وتمكينه من الأذهان بالطريقة التي هي أصح لتأديته؛ ذلك أن الكفاية التخاطبية، ذات الصلة بالاستخدام اللغوي في السياقات المناسبة قصد بناء المعنى بيانا وتبيانا[3]، سواء بالعبارات أو الإشارات، لا يمكن أن تنجح بمعزل عن فهم السياق العام الذي يتحدث فيه، والثقافة جزء من هذا السياق، ولا نتصور قدرة الكفاية اللغوية على أداء الدور التواصلي للغة بمعزل عن السياق.

---

(١) سباستيان مايزل، العلاقة بين تعليم اللغة وتعليم الثقافة، ص: ٤٠٤.

(٢) العلاقة بين تعليم اللغة وتعليم الثقافة، ص: ٤٠٥.

(٣) عبد الفتاح الخطيب، الكفايات التخاطبية لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي للتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٩، ص: ٤٠٧.

والفرق بين الكفاية اللغوية والكفاية التخاطبية، أن التخاطب يرتبط فيه الاستعمال اللغوي بالسياق، أي بالقدرة على استعمال اللغة في سياقاتها الفعلية[1]، والكفاية اللغوية تعني بالاستخدام الصحيح للغة[2].

وقد أدى بحث الدكتور عبد الفتاح الخطيب في الكفايات التخاطبية إلى استحضار مجموعة من السياقات المهمة ومن أبرزها:

السياق الحضاري للغة: ورأى أن المتكلم لا ينتج خطابه غفلا من سياق ما، سواء أكان سياقا خاصا أم سياقا ثقافيا عاما[3]، وجعله ذلك يدعو إلى الاستثمار الحضاري للألفاظ[4]، وذلك حتى يتمكن الطالب من التمييز بين الاستعمالات اللغوية ودلالاتها ويدرك الفروق بينها وبين ثقافته الأصلية.

فلا يمكن أن نتكلم للمتعلم عن التحية مثلا دون إلمامه بتحية الإسلام والفرق بينها وبين غيرها، ولا يمكن أن نزوده بقاموس خاص بالزواج دون أن يدرك الفروق الجوهرية بين الزواج في الثقافة الإسلامية والزواج في غيره من الثقافات الأخرى، وكيف أن الإنسان العربي والمسلم يحرص على الشرف ويتقيد بالضوابط الدينية في النسب والمصاهرة والقبلية في الخطبة والشهود وإشهار الزواج وعقد الزواج وبناء الأسرة والأبناء وغيرها من الأمور التي تسهل على المتعلم إدراك المعاني الحقيقية لأنماط العلاقات الأسرية في الثقافة العربية، ومن شأن هذه التفاصيل أن تعطيه تصورا واضحا عن اللغة المستعملة ويبعد المعرفة القبلية التي ترتد في غالبها إلى تصورات خاطئة يبنيها الإعلام عن الإنسان العربي.

وإن من شأن تدريس الثقافة بموازاة مع اللغة العربية أن يلين العرائك ويسهل الفهم، وأن تستخدم اللغة في سياقها العام. ومن أعظم المداخل الثقافية للحضارة الإسلامية أن يخصص في المناهج الدراسية قسم مستقل يختص بالقرآن الكريم، وذلك لعدة أسباب منها:

١- أن عربيته معجزة، فهو النموذج الأرقى للعربية العظمى.

٢- أن الحضارة الإسلامية مبنية في أساسها على القرآن والسنة.

٣- أنه الكتاب الخالد الذي يسعى كل فرد إلى الظفر بمحصوله سواء من العرب أو العجم.

٤- أن من شأن تقريب القرآن من المقبلين على العربية أن يمهد الطريق لمعرفة اللغة من خلال الفهم الصحيح لمرجعهم الأول في الدين والمعاملات.

ولا ينبغي الخلط بين تعليم الشريعة الإسلامية والاطلاع على لغة أهم مصادر الدين الإسلامي، كما

(١) نفسه، ص: ٤٠٧.

(٢) نفسه، ص: ٤٠٧.

(٣) الكفايات التخاطبية لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها، ص: ٤٠٨.

(٤) نفسه، ص: ٤٠٨.

لا ينبغي التذرع بصعوبة ألفاظ القرآن الكريم، فإن أكثر الألفاظ دورانا في اللغة العربية الفصحى وفي القنوات والجرائد والإذاعات تجد لها أصلا في القرآن الكريم، ثم إن الدعوة إلى تخصيص قسم من مناهج الدراسة للقرآن إنما هي في صورته البسيطة التي تقربه من الأذهان وتمحو الفاصل بين المقبلين على تعلم اللغة والمصدر الأول للعربية.

إن ربط اللغة بالثقافة من شأنه أن يعيد سؤال الحياد اللغوي على الواجهة، ونحن مع ربط اللغة بالثقافة لا ندعي أمرا شاذا، بل أكدت كثير من الدراسات أن العنصر الثقافي محوري في تعليم العربية وتعلمها[1]، والطالب الأجنبي "الذي يتعلم العربية من خلال مضامين غير مضامينها، بدعوى علمانية اللغة، وأن الحداثة العربية تنسلخ عن جذورها يكون قد وقع ضحية المنهج الذي يقدم اللغة بعيدة عن رئتها الطبيعية ومذاقها الخاص بها، والمتمثل في نسيجها الثقافي الذي لا يضارعه نسيج، إذ قد أثبتت الدراسات أن المعلومات والمعارف الثقافية هدف أساسي من أهداف أي مادة تعليمية لتعلم لغة أجنبية"[2].

ولما كان الأمر على هذا المنوال، كانت العناية بالجوانب الحضارية والثقافية في المناهج التي تعنى بتعليم العربية للناطقين بغيرها مطلبا جوهريا، وكان إعداد المعلمين وتكوينهم التكوين الثقافي المناسب أمرا ملحًّا أيضا، إذ لا ينبغي أن تنحصر ثقافة معلم العربية في ما يعرفه من حروف هجائية وعبارات مسكوكة يرددها أمام كل الأفواج بانتظام.

إن عناية المعلم بثقافته العربية المتجددة، مظهر من مظاهر النجاح في مد الجسور بين اللغة والثقافة والمتعلم، وتجديد لروح اللغة وجعلها تعرض في معارضها السياقية وفق متطلبات العصر.

ولا ينبغي أن يفهم من ربط اللغة بالثقافة العربية تحنيطها والانتقال بأسئلة القدامى إلى قاعات الدرس الحديثة، فنحدث الطلاب بالعبارات المهجورة والمتروكة التي نستعمل للاستشهاد في مصادر العربية القديمة مما درج عليه البلاغيون في التمثيل عن المخلات بالفصاحة، ولكن يجب تجنب الغموض والغرابة والثقل واقتناص الألفاظ المألوفة والرائجة في النصوص الجميلة.

إن الثقافة لا تنحصر في زمان أو مكان محددين، وليست قوالب جامدة، بل هي مزيج من اللغة والحضارة والإنسان في شتى المقامات؛ فقد يكون مرجعها واحدا، لكن تجلياتها مختلفة، ويبقى جوهر الثقافة هو الذي لا يتغير، فمثلا عند الحديث عن الزواج فإن الذي لا يتغير هو الرابط الشرعي بين الزوجين، وهو معروف في الثقافة العربية بقوانينه وأصوله، لكن طرائق الاحتفال واللباس والأطعمة

(١) عبد الفتاح الخطيب، الكفايات التخاطبية، ص: ٤١٢. وينظر أيضا سباستيان مايزل، العلاقة بين تعليم اللغة وتعليم الثقافة، ص: ٤٠٠.

(٢) نفسه، ص: ٤١٢.

وتزيين الفضاء هي التي تخضع للتطور والتغيير، ومن ثم، فإن تقديم درس في الزواج عند العرب يمكن أن يشخص من خلال زاويتين: زاوية ثابتة، وأخرى متغيرة تجيب عن أسئلة العصر.

وبهذه الطريقة يمكن للمتعلم أن يدرك الفروق الجوهرية بين العبارة وما استقرت عليه في ذهنه ودلالتها عند الغير، فيكون هذا المنهج أدعى للفهم والتفاهم وقبول الآخر، من خلال احترام ثقافته، وفهم المعاني الحقيقية، للغته لأنه سيدرك كنهها من خلال ربطها بالسياق، وهو ما وسمه الدكتور الخطيب بالاستثمار الحضاري للغة[1]، خاصة وأن اللغة العربية تتضمن ظاهرا وباطنا، ولا يمكن الخلوص إلى المعنى بمعزل عن السياق الثقافي، وقد تطلق العبارة ويدل ظاهرها على شيء وباطنها على شيء آخر.

ومن هذا المنطلق يبرز الدور المحوري للتكوين الأكاديمي والثقافي للمعلم، لأن التمييز بين الحركات الإعرابية والبنية الصرفية مدخل من مداخل الفهم الصحيح للعبارة، وربط اللغة بالسياق مدخل من مداخل الأداء الدقيق للمعنى، فإن اللغة "لا تؤدي فقط وظيفة مرجعية تحيل إلى مدلول بل تؤدي وظيفة تداولية تتفاوت بحسب القصد أو الهدف الذي من أجله يسوق المتكلم خطابه"[2]؛ ولذلك ينبغي أن يعرف متعلم العربية أن كثيرا من المعاني لا يمكن تأديتها بالألفاظ التي وضعت لها في أصل اللغة فحسب، وإنما قد يعبر عنها بطرق أقوى في الدلالة على المعنى المقصود من الكلام.

ولما كان إدراك المعاني أمرا عسيرا، في بعض الأحيان، حتى على من تعد العربية لغته الأم، كان لازما أن يؤخذ بعين الاعتبار في إعداد المقررات الدراسية اعتماد مقاربة تبسيطية، بحيث تكيف المواد المعرفية مع الأهداف المتوخاة من الفئات المستهدفة، ذلك أن رصد الحاجيات يقتضي معرفة مسبقة بمستوى المتعلمين وثقافتهم والبيئة التي ينحدرون منها.

ثالثًا: المقومات البيداغوجية وسؤال المنهج:

إن أهم إشكال يواجه المعلم هو كيفية تحويل المادة العلمية إلى مادة تعليمية. والحديث عن المنهج يقتضي استحضار مجموع الخلفيات المعرفية والخبرات المتراكمة في مجال التدريس، وكثيرا ما عبر عن المنهج بالطريقة، لكنه أكبر منها، إنها مسألة عموم وخصوص، فالمنهج أكبر من المنهجية أو الطريقة، ولا يمكن فصل المناهج التربوية عن التكوين في مجال إعداد المعلمين، ولذلك لا ينبغي التفكير في المادة المعرفية والمقررات عند الحديث عن المناهج، بل ينبغي أن يكون المعلم في صلب الاهتمام، وكذلك المواد المعرفية ذات الصلة بمراحل التكوين والتعليم ومناسبتها للفئات المستهدفة، من حيث مستوياتها اللغوية

(١) عبد الفتاح الخطيب، الكفايات التخاطبية، ص: ٤١٣.
(٢) نفسه، ص: ٤١٦.

وأبعادها الثقافية والمعرفية.

وقد فصل الباحثان رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة بين منهجين سائدين في التدريس:

أ- منهج التلقين: اقتصر على حفظ النصوص وترجمتها وتحصيل كمٍّ كبيرٍ من المفردات بمعزل عن أسئلة العصر.

ب- منهج تفاعلي: يجعل المتعلم في صدارة اهتمامه، وذلك بإشراكه في بناء المعرفة واكتسابها[1].

وقد أدى النموذج الأول إلى تكوين طبقة من الحفاظ "وأقصى ما أمكن لهذا المنهج تحقيقه هو قدرة ضعيفة على القراءة والترجمة، كما أدى هذا المنهج إلى قلة الإقبال على تعلم العربية"[2].

وأما النموذج الثاني فقد اعتنى بممارسة اللغة ممارسة طبيعية من خلال "المواقف والخبرات اللغوية والأنشطة الاتصالية التي تهيأ وتعد وتختار وتخطط وتنظم لكي يعايشها متعلم اللغة ودارسها، ويتمرس بها ليصبح قادرا على استخدام اللغة استماعا وكلاما وقراءة وكتابة"[3].

ويتضح من خلال هذين النموذجين أن تكوين معلم العربية- بالمفهوم القديم الذي يعنى بالحفظ واستظهار القواعد- لم يعد ملائما للمرحلة الجديدة التي عرفت طفرة نوعية في التواصل وتدفق المعلومات وضيق الوقت.

إن المناهج التربوية ينبغي أن تستحضر طبيعة المناهج التي تعلم بها الوافدون، فإذا كان الحفظ جزءا لا يتجزأ من ثقافة الإنسان العربي وكثير من ثقافته شفاهية، فإن ثقافة الإنسان الغربي على العكس من ذلك لا تقوم على الحفظ، بل ربما كان الاعتماد على الحفظ عاملا مساعدا على النفور من العربية، وبذلك كان الاطلاع على مناهج التدريس في الثقافات الأخرى أمرا حيويا لمساعدة الوافدين على تعلم العربية دون عوائق نفسية أو منهجية.

كما أن الغاية من الإقدام على تعلم لغة جديدة لا تخرج عن الرغبة في الاستعمال والممارسة اللغوية، ولذلك لا ينبغي أن تقتصر المناهج على العناية باللغة ذاتها، وتهمل طرائق الاستعمال. وقد كان هذا الأمر من الانتقادات الموجهة إلى المناهج المستخدمة في تدريس العربية[4]، لأن هذه الطريقة تستند إلى التلقين، وتقصي الإشراك والتفاعل بين المعلم والمتعلم، وعوض أن يكون المنهج وسيلة لتحقيق الأهداف المسطرة يصبح عائقا أمام تعليم اللغة.

ولما كان المنهج بهذه الأهمية، بحيث لا يمكن التقدم خطوة واحدة في تعليم العربية للناطقين بغيرها

---

(١) تعليم اللغة اتصاليا، ص: ٨٩-٩٠.

(٢) نفسه، ص: ٩٠.

(٣) نفسه، ص: ٩٠.

(٤) نفسه، ص: ٩١.

دون إعداد محكم للمواد المعرفية وبنائها بناء متماسكا يسهل عملية تنفيذها، فإن الحديث عن المنهج أضحى ضرورة ملحة، وتوحيد طريقة التعلم أصبح غاية قصوى، حماية لتعليم العربية من الشتات الذي تعانيه، ومن الصراع الخفي بين الفصحى واللهجات العربية المتعددة.

كما أن المقوم المهني يقتضي أن يجعل تكوين المعلم تكوينا بيداغوجيا لائقا أمرا حيويا، وذلك بالاهتمام "بالمستوى الفني للمعلم والاتجاه نحو إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وإنشاء العديد من المعاهد التي تقوم على إعداده وتدريبه، وإقبال معلمي هذه اللغة في أنحاء العالم المختلفة على الدورات التدريبية التي تقوم بها المنظمات العربية والإسلامية، الدولية منها والمحلية"[1]؛ إذ لا يمكن الحديث عن تعليم العربية دون الوقوف على اختيار الأدوات والتقنيات المسعفة في ذلك، قصد التغلب على المعيقات والصعوبات التي تعترض المتعلمين.

ولما كانت العملية التعليمية مصحوبة بالصعوبات والتعقيدات الطارئة منها والمتجذرة، وجب أن تتنوع الاستراتيجيات المتبعة، وأن يستوعبها التكوين الذي يخضع له المعلم، "من أجل استثمارها حسب الظروف الملابسات التي يقوم فيها بمهمته، بردود فعل ارتكاسية تختار الأدوات التربوية والسيكولوجية واللسانية الملائمة في الظرف المناسب"[2].

(١) تعليم اللغة اتصاليا، ص: ٩٣.

(٢) المصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص: ٤١.

خاتمة:

خلاصة القول في هذه المداخلة إن تأهيل معلم العربية أكاديميا وثقافيا ومنهجيا هو السبيل إلى تحقيق الجودة في مجال تدريس العربية للناطقين بغيرها.

وقد وقفنا خلال هذه الورقة على ثلاثة أسئلة محورية هي:

- سؤال التأهيل الأكاديمي.
- وسؤال التأهيل الثقافي.
- وسؤال التأهيل المنهاجي.

ووجدنا أنها مترابطة يسند بعضها بعضا، وينبغي أن تكون نظرتنا لتأهيل معلم العربية شاملة لكل النواحي ذات الصلة بممارسة اللغة في كل أبعادها التركيبية والبنيوية والصوتية، وفي علاقتها بالمحيط الثقافي الذي ينمو داخله، ثم وفق المتطلبات المنهجية التي تبنى على التخطيط والإعداد وجعل المادة العالمة مادة متعلمة.

وقد أطلقنا على هذه المحاور صفة المقومات؛ لأن تعليم اللغة لا يمكنه أن يقوم بمعزل عنها، وجعلناها أساسا من أساسات الجودة؛ لأن أي خلل في هذا المحور الثلاثي الأضلاع سيؤدي حتما إلى خلل في العملية التعليمية، ولذلك رأينا أن تكون البداية من تكوين المعلمين أكاديميا وثقافيا وبيداغوجيا قبل التفكير في تكوين المتعلمين.

المصادر والمراجع

- إدريس بلمليح، الرؤية البيانية عند الجاحظ، ط ١، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ١٩٨٤.
- الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر، ١٩٤٨.
- خالد حسن أبو عمشة، تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية، ط ١، كنوز المعرفة، ٢٠١٥.
- الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، وضع حواشيه شمس الدين إبراهيم، ط١، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٣.
- رشدي أحمد طعيمة، ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات الإسيسكو، المغرب، ٢٠٠٦.
- سباستيان مايزل، العلاقة بين تعليم اللغة وتعليم الثقافة في الصف، أمثلة ميدانية من ميشغن، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٩.
- عبد الفتاح الخطيب، الكفايات التخاطبية لمتعلمي العربية للناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية للناطقين بها، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٩.
- المصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ط ١، الهلال العربية، للطباعة والنشر، الرباط، ١٩٩٠.

فهرس المحور الثالث

م	عنوان البحث / ورقة العمل	الصفحة
	كلمة مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية	٥-٦
	تقديم رئيس معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية	٧-٨
١	أثر استخدام تطبيقات APPS الهاتف الجوال في تنمية مهارات تلقي اللغة وإنتاجها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، أسامة زكي	١٣-٤٤
٢	إعداد معلمِ اللغة العربية بين أهداف الطالبِ و الواقع العملي، هاني صابر	٤٥-٦١
٣	الإعداد التقني لمعلمي العربية للناطقين بغيرها وأثره في تنمية مهاراتهم اللغوية، رمضان عبد النبي	٦٣-٨٢
٤	برنامج لتنمية مهارات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تدريس التحدث في ضوء المستويات المعيارية وأثره على أداء المعلم التدريسي وكفاءة طلابه في التحدث، رحاب زناتي	٨٣-١٢١
٥	التطبيقات الصفية لمعلم اللغة العربية، محمد رمضان	١٢٣-١٥٢
٦	التقنيات الحديثة لمدرسي اللغة العربية في جامعة داغستان الحكومية، حسين تيكاييف	١٥٣-١٧١
٧	التقنيات الحديثة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، محمد بنلحسن	١٧٣-٢٠٢
٨	تقنيّات تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها تجربة معهد بورقيبة للّغات الحيّة، محمد التومي	٢٠٣-٢١٩
٩	توظيف معلم اللغة العربية لمهارات التحدث بالفصحى، سعيد بخيت	٢٢١-٢٣٣
١٠	الخصائص والكفاءات المهنية والتربوية لمعلم اللغة العربية، أحلام الزهاوي	٢٣٥-٢٥٢
١١	دور المعلم في بناء أدوات تعليمية مساعدة لتعليم مهارتي الاستيعاب والتعبير الشفوي - تجربة في جامعة بول فاليري في فرنسا-، أحمد نتوف - خانم اليازجي	٢٥٣-٢٧٣

م	عنوان البحث / ورقة العمل	الصفحة
١٢	فاعلية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين المنهجية العلمية ومهارات الكفاية المهنية، محفوظ بن صغير	٢٧٥-٢٩٣
١٣	الكفايات اللازمة لمعلم العربية لبناء الوعي الصوتي لدى الطلاب، يحيى عبد المبدي	٢٩٥-٣٠٥
١٤	الكفايات المهنية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فاطمة حسيني	٣٠٧-٣٢٩
١٥	المعايير المهنية والبيداغوجية في تكوين معلمي مدارس الناطقة بغير العربية، رضا عامر	٣٣١-٣٤٧
١٦	المعلم الذكي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، حالية الحنش – سميحة أحمد	٣٤٩-٣٥٩
١٧	معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها وسؤال الكفايات، حميد حماموشي	٣٦١-٣٩٣
١٨	المقوّمات المهنيّة والثقافيّة والشخصيّة لمعلّم اللغة العربية، محمود قدوم – يعقوب جيولك	٣٩٥-٤٢٥
١٩	منهاج تكوين مدرسين متخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تجربة المغرب أنموذجًا، محمد بنلحسن	٤٢٧-٤٥٤
٢٠	نحو مقومات أجود لتأهيل معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، محمد أزهري –أحمد قادم	٤٥٥-٤٧٦
٢١	واقع معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في مركز تلمسان، نسيمة سعيدي	٤٧٧-٤٩٠

هذا الكتاب

تنتشر البرامج والمشروعات اللغوية (لمركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية) في أنحاء العالم، وذلك من خلال مبادرات كبرى يقيمها بالتعاون مع شركائه الاستراتيجيين لتحقيق الأهداف المشتركة، وامتداداً لهذا. حرص المركز على عقد شراكة علمية مع (معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية) في فرنسا، الذي يرتبط بشراكات عديدة في خدمة الثقافة واللغة العربية مع مؤسسات عربية وأوروبية، ويعَد بوابةً من بوابات تمكين العربية في أوروبا، وخدمة الباحثين إضافة إلى أبناء المهاجرين العرب هناك، وكذلك الراغبين في تعلّم العربية من الأوروبيين.

وقد اتفق (مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية) مع (معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية) على أن ينشر المركز النتاج العلمي الذي رشح عن مؤتمرات المعهد، ابتداءً من المؤتمر السادس (٢٠١٢م) حتى التاسع (٢٠١٥م) ، مع مواصلة العمل العلمي المشترك في دورات المؤتمر القادمة، وعلى أن تُعقَد فرقٌ علميّة لاختيار البحوث القابلة للنشر، وقد خرجت تلك الفرق بثلاثة عنوانات - بين يديك أحدها - وهي:

١- الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.
٢- قضايا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
٣- معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language

ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

9 786039 080817